

## **Estudantes com deficiência no Ensino Superior Tecnológico: experiências acadêmicas e perspectivas sobre o mercado de trabalho**

**RENAN VICENTIN MOYA  
EDUARDO JOSÉ MANZINI**

### **Resumo**

Focando no contexto do ensino superior tecnológico, este artigo aborda as trajetórias de quatro estudantes com deficiência, no qual buscou-se, fundamentalmente, descrever suas experiências acadêmicas e as percepções construídas ao longo da graduação. A metodologia adotada baseou-se em entrevistas semiestruturadas com posterior análise temática dos dados. A problemática que guia a investigação é definida por: como tem ocorrido o percurso acadêmico dos alunos com deficiência no ensino superior e quais suas perspectivas/expectativas futuras em relação ao mercado de trabalho? Em linhas gerais, os resultados revelam que as vivências foram predominantemente favoráveis, marcadas apenas por obstáculos isolados. Não houve relatos de barreiras no acesso aos cursos, ademais, a maioria dos participantes enfatizou a presença de suporte humano ao longo do percurso acadêmico, apontando tais fatores como determinantes para o seu pleno desenvolvimento, como também, a importância de suas vivências e conhecimentos adquiridos nesta etapa para o direcionamento de suas carreiras. As conclusões apontam que o acesso à graduação atuou como um elemento transformador para os participantes, estando atrelado a percepções de felicidade e conquista. Destaca-se, ainda, que o auxílio prestado pela instituição e seus colaboradores foi indispensável para fomentar a sensação de que são bem-vindos, incluídos e pertencentes ao ambiente acadêmico.

**Palavras-chave:** educação especial; ensino superior; acessibilidade; mercado de trabalho.

---

### ***Students with disabilities in Higher Technological Education: academic experiences and perspectives on the labor market***

#### ***Abstract***

*Focusing on the context of technological higher education, this article addresses the trajectories of four students with disabilities, fundamentally seeking to describe their academic experiences and the perceptions throughout their undergraduate studies. The methodology adopted was based on semi-structured interviews followed by thematic data analysis. The research question is defined as: how has the academic journey of students with disabilities in higher education occurred, and what are their future perspectives/expectations regarding the job market? In general, the results reveal that the experiences were predominantly favorable, marked only by isolated obstacles. There were no reports of barriers to access courses; moreover, most participants emphasized the presence of human support throughout their academic journey, pointing to these factors as determinants for their full development, as well as the importance of their experiences and knowledge acquired at this stage for guiding their careers. The conclusions indicate that access to higher education acted as a transformative element for the participants, being linked to perceptions of happiness and achievement. It is also noteworthy that the support provided by the institution and its staff was indispensable in fostering the feeling of being welcome, included, and belonging to the academic environment.*

**Keywords:** special education; higher education; accessibility; job market.

---

## **1 INTRODUÇÃO**

Nos dias atuais a temática da inclusão vem ganhando cada vez mais espaço e ênfase no cotidiano dos brasileiros, sendo apresentada e debatida em diversos ambientes e canais de comunicação. Após uma extensa trajetória de exclusão, as pessoas com deficiência

organizaram-se para lutar pelos seus direitos, com movimentos sociais que reclamam seu lugar na sociedade e o seu acesso garantido a todos os serviços e bens. Esta discussão e luta pelo direito ao lazer, educação e trabalho vem envolvendo a todos da sociedade, como os educadores, governantes, empresários e principalmente, as pessoas com deficiência e seus familiares.

Para uma melhor contextualização, segundo a Lei Brasileira de Inclusão – LBI nº 13.146/15, as pessoas com deficiência são aquelas que possuem “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015 p. 1).

Praticamente em toda a história da humanidade, desde os primórdios das civilizações até a contemporaneidade, observa-se que as pessoas com deficiência são estigmatizadas, marginalizadas, excluídas, discriminadas e segregadas, sendo vistas com preconceito e descrenças, como indivíduos que estão fora dos padrões instituídos pela sociedade (Lorenzo, Silva, 2020; Sobral, Ferreira, 2022). Porém, ao passar dos anos, esses comportamentos sociais foram se modificando levando a um processo de conscientização sobre os direitos e inclusão deste grupo, no qual por meio da ampliação dos debates, discussões e movimentos sociais possibilitaram a conquista de tratados, normas, leis e políticas públicas (Sobral, Ferreira, 2022; Shimite, Silva 2021).

Este cenário de exclusão também vai se alterando na medida em que tais políticas públicas passam a implementar ações afirmativas, que ajudam a reduzir as barreiras físicas e discriminatórias, buscando a garantia do bem-estar de todos os membros da comunidade (Sasaki, 1997). Entretanto, mesmo com o forte amparo das leis, as pessoas com deficiência ainda hoje são vítimas de barreiras físicas e principalmente atitudinais, na qual se manifestam por meio de discriminações, preconceitos e exclusão do convívio social, que vão de encontro com as suas tentativas de inclusão (Wellichan, Souza, 2017; Sobral, Ferreira, 2022). Ou seja, apenas políticas públicas e normas não bastam para o fim da exclusão e discriminação, a população em si deve perceber que a verdadeira inclusão das pessoas com deficiência depende e acontece com as mudanças de suas condutas e comportamentos, sendo este um passo importantíssimo para que as barreiras sejam removidas e o processo de inclusão aconteça.

Assim como em muitos âmbitos da sociedade na educação não ocorre de forma diferente, com preconceitos e discriminações, porém mesmo com tais dificuldades o acesso ao ensino superior por pessoas com deficiência tem ocorrido de forma gradual e processual, sendo uma conquista adquirida pelo imperativo das leis, tais como a Lei Brasileira de Inclusão – LBI nº 13.146/15 (Brasil, 2015) e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação - LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), na qual garantem o ingresso destes estudantes a este e outros níveis de ensino, além de estabelecerem que a educação deve ser ajustada para atender às especificidades de cada aluno (Guerreiro, 2011; Shimite, 2017; Shimite, Silva, 2021).

A atual realidade vivenciada nos processos de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior indica a permanente necessidade de investigação de todo este processo formativo, que vai desde o seu ingresso, permanência, conclusão até sua inserção no mercado de trabalho, mesmo que ainda exista uma distância entre o que está estabelecido nas normas e legislações e o que efetivamente ocorre nestas instituições de ensino (Guerreiro, 2011; Guerreiro, Almeida, Silva Filho, 2014; Shimite, Silva, 2021).

Como mencionado anteriormente, se faz necessário, investigar a perspectiva deste alunado em relação ao mercado de trabalho, pois atualmente a educação, principalmente nos níveis de ensino médio, técnico e superior, passa a ser, na maioria dos casos, de caráter preparatório e um dos pilares para sua inserção no mercado colaborativo, o qual é importantíssimo para sua inclusão social, independência financeira, desenvolvimento de habilidades, satisfação pessoal e melhora na autoestima.

Assim sendo, a situação dos processos formativos e inclusivos no ensino superior, assim como os trabalhos científicos realizados em torno destas temáticas trazem inquietações sobre como vem ocorrendo a entrada de estudantes com deficiência no ensino superior, quais suas perspectivas ligadas ao mercado trabalho e como estes processos vem sendo constituídos (Shimite, 2017; Shimite, Silva, 2021; Líbio, 2022). Diante desse contexto, e considerando os êxitos e barreiras inerentes formação profissionalizante de pessoas com deficiência, define-se a seguinte questão de pesquisa: como tem ocorrido o percurso acadêmico dos alunos com deficiência no ensino superior e quais suas perspectivas/expectativas futuras em relação ao mercado de trabalho? Nesse sentido, o objetivo deste trabalho consistiu em identificar e relatar as vivências acadêmicas destes estudantes com deficiência, bem como suas percepções acerca deste processo formativo e quais suas expectativas futuras em relação ao mercado de trabalho.

Cabe mencionar que parte dos resultados deste estudo foi apresentada, como recorte, nos anais do 11º Congresso Brasileiro de Educação Especial, portanto, o presente artigo é uma versão completa, ampliada e aprofundada da pesquisa.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

Observa-se um aumento consistente no número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2023; INEP, 2024). Ao examinar o cenário atual, verifica-se que esse grupo somava 79.262 discentes em 2022 (0,8% do total), alcançando a marca de 92.756 em 2023, o que representa 0,9% das inscrições em cursos de graduação. Por mais que estes números aparentem ser irrelevantes, quando olhados na primeira vez, se comparados com o número total de discentes matriculados neste nível de ensino, são de grande importância, pois demonstram que este grupo vem lutando por seus direitos e ganhando voz, espaço e notoriedade na sociedade. Em instituições públicas, esses números tendem a aumentar, levando em consideração as atuais políticas de ações afirmativas (Anache; Cavalcante, 2018).

Ainda neste mesmo nível educacional, encontram-se os cursos superiores de Tecnologia, que também vem registrando o ingresso de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em suas instituições (Shimite, 2017; Shimite, Silva, 2021). Tais cursos também são classificados como graduação, obedecendo às Diretrizes Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, porém com algumas características distintas, como em relação a carga horária, que é de 2.400 horas, sua estrutura curricular sendo dividida em horas aulas práticas e teóricas, e com seu ingresso por meio de processo seletivo, podendo ser ministrados por Centros de Educação Tecnológica, Centros Universitários, Universidades, Faculdades Integradas, Faculdades Isoladas e Institutos Superiores (Brasil, 2001).

Este aumento no número de discentes com deficiência no ensino superior ocorre, em parte, por conta do aumento das ações nos processos de inclusão no ensino básico, que oportuniza a entrada e o atendimento educacional deste alunado na escola regular, sendo este um processo que irá repercutir em toda sua vida, uma vez que se faz imprescindível o estudo e a capacitação deste grupo para a conquista de seu lugar no mercado laboral (Anache, Cavalcante, 2018; Guimarães, Borges, Van Petten, 2021; Sobral, Ferreira, 2022).

Entretanto, a garantia de acesso e permanência das pessoas com deficiência ao ensino superior vem sendo realmente legitimada por meio de legislações, decretos, políticas afirmativas e afins (Shimite; Silva, 2021). Como por exemplo, a lei n 12.711, de 29 de agosto de 2012, estabelecida pelo decreto n 7.824, de 11 de outubro de 2012, alterado pelo decreto nº 11.781, de 2023, que estabelece a reserva de vagas para as pessoas com deficiência, autodeclarados indígenas pardos, pretos e quilombolas, nas instituições federais de ensino superior, técnico e nível médio devendo esta reserva ser, minimamente, proporcional à

população de pessoas com deficiência, autodeclarados indígenas pardos, pretos e quilombolas, residentes no estado, unidade federativa, na qual a instituição está localizada, conforme o mais recente censo do IBGE - Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Brasil, 2023). O decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, delibera a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, o qual estabelece que os Estados-Partes devem garantir o acesso ao treinamento profissional, ensino superior e formação continuada para as pessoas com deficiência, em igualdade de condições e sem discriminação, como também assegurar um sistema educacional inclusivo em todas as etapas educacionais, de maneira que estes sujeitos não sejam excluídos/segregados do sistema educacional (Brasil, 2009), e o decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, determina que as instituições de ensino superior deverão disponibilizar adaptações de provas e apoios necessários, incluindo tempo adicional para sua realização, quando solicitado previamente pelo discente com deficiência. Tal determinação aplica-se também aos processos seletivos de ingresso nos cursos de instituições de ensino superior (Brasil, 1999).

Além das disposições legais já mencionadas anteriormente, a política nacional dispõe de um grande arcabouço de leis, normas e decretos que buscam garantir condições igualitárias e a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior e nos demais níveis de ensino.

De modo geral, a formação superior constitui um período desafiador, no qual os estudantes precisam administrar simultaneamente diversas variáveis. Esse processo envolve a definição da trajetória profissional, o gerenciamento do tempo e a adequação ao volume de atividades curriculares. Paralelamente, os alunos enfrentam a necessidade de preservar sua saúde mental, avaliar o suporte oferecido pela instituição e estabelecer relações sociais no meio acadêmico. (Zampar, 2015; Sahão, Kienen, 2021). Para as pessoas com deficiência, este cenário se torna ainda mais desafiador, logo que as dificuldades já começam ao sair de casa, antes mesmo de chegar à instituição ou sala de aula, por falta de condições de acesso e acessibilidade efetiva nas vias, calçadas, pontos de ônibus e transportes públicos (Guerreiro, 2011; Corrêa, 2014; Rodrigues, Cavalcanti, Alves, 2015). A locomoção do estudante até o local de ensino é o início para a inclusão escolar de forma presencial, sendo ainda mais urgente para as pessoas com deficiência por conta de suas particularidades específicas (Guerreiro *et al.*, 2014).

Mesmo após superar as barreiras de acesso e transporte cotidianamente a efetivação da matrícula e a chegada à universidade não encerram o ciclo de dificuldades, esses discentes continuam a enfrentar múltiplos desafios para assegurar sua permanência institucional. No cotidiano acadêmico, o alunado com deficiência colide com obstáculos estruturais (arquitetônicos e tecnológicos) e pedagógicos, incluindo a falta de capacitação do corpo docente e estratégias de ensino rígidas. Somam-se a isso a escassez de recursos acessíveis e a presença de barreiras sociais e atitudinais. Esses fatores criam um ambiente excludente que dificulta, ou até impede, a continuidade dos estudos, distanciando a prática institucional do ideal de inclusão (Guerreiro, 2011; Silva *et al.*, 2012; Zampar, 2015; Anache, Cavalcante, 2018; Shimite, Silva, 2018; Antunes, Amorim, 2020; Shimite, Silva, 2021).

As soluções para essas problemáticas demandam um compromisso coletivo que envolva docentes e a sociedade acadêmica, com o intuito de democratizar o ensino superior. Consequentemente, torna-se obrigação institucional alinhar-se às normas e legislações vigentes para garantir a efetiva permanência desses estudantes. É imprescindível, ainda, que sejam ofertadas condições reais de aprendizado, incluindo assistência educacional, acesso pleno ao currículo e à informação, bem como suporte tecnológico e humano. Isso pressupõe uma revisão crítica dos métodos de ensino, superando a visão restrita de acessibilidade que se limita apenas à eliminação de barreiras físicas na infraestrutura predial (Shimono, 2008; Bersch, 2017; Anache, Cavalcante, 2018; Sobral, Ferreira, 2022).

Ao alcançar estes objetivos, e tendo seus direitos assegurados, o aluno com deficiência tem a plena condição de se estabelecer com dignidade no ensino superior e concluir sua formação profissional, sendo um dos principais fatores para o seu ingresso e permanência no mercado de trabalho (Shimono, 2008).

Neste contexto, diversos trabalhos científicos discorrem sobre a relação da educação inclusiva, sobretudo a que profissionaliza, e a inclusão no mercado de trabalho, ressaltando essa conexão entre a inclusão laboral e a educação, pois pode-se dizer que, em um âmbito geral, a escolarização implica na inserção e participação das pessoas no mundo do trabalho, uma vez que as instituições de ensino preparam as pessoas para atuarem nos diversos âmbitos sociais, incluindo sua atuação no mundo do trabalho (Soares, 2024; Shimono, 2008). Reconhece-se que o trabalho enobrece o ser humano e por isso não deve ser exclusivo ou excludente, mesmo com as limitações que as pessoas com deficiência possam apresentar, logo que o trabalho detém um grande valor social, com relações ligadas a dignidade humana. Na pesquisa de Cruz *et al.* (2015), os entrevistados apontam o trabalho como uma questão de sobrevivência fortemente ligada à renda, a autonomia e a realização de objetivos, além de ser compreendido como uma conquista profissional e pessoal, com uma importante função social que carrega consigo um sentimento de pertencimento e utilidade.

Pode-se destacar que o número de pessoas com deficiência em empregos formais vem subindo a cada ano, atingindo resultados notáveis, dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) denotam tal fato, no qual no ano de 2018 o número de pessoas com deficiência com relação empregatícia totalizava cerca de 486 mil vínculos (Benevides; Alencar, 2020). Já no ano de 2022, esse número, com empregos formais, aumentou, alcançando aproximadamente 590 mil vínculos (Brasil, 2022). Esse fato está ligado ao maior comprimento da legislação, por parte das empresas, como a lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, conhecida popularmente como lei de cotas, que determina para as empresas a obrigatoriedade da reserva de vagas para pessoas com deficiência ou reabilitados, essa reserva sendo de 2 a 5% para estabelecimentos com 100 ou mais funcionários contratados (Brasil, 1991), a lei Federal nº 8112 de 11 de dezembro de 1990 que prevê um percentual, de empregos e cargos públicos para pessoas com deficiência e reserva até 20% das vagas ofertadas para este público, que se altera para cada federação, município ou estado, como também determina os critérios de sua admissão (Brasil, 1990), a lei nº 14.992 de 3 de outubro de 2024 que estabelece ações para promover a inserção e inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no mercado de trabalho, alterando a lei nº 13.667/2018 (Brasil, 2024), a convenção nº 159 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), constante no anexo XLV do decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019 (Brasil, 2019), que versa sobre a reabilitação trabalhista de pessoas com deficiência, e que em seu artigo 7º estabelece que as autoridades competentes devem implementar ações para proporcionar e analisar serviços de formação e orientação profissional, colocação laboral e afins, para possibilitar que as pessoas com deficiência possam obter e manter um emprego, além de progredir em suas carreiras (Brasil, 2019) e a lei nº 13.146, de julho, de 2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que promove, por parte do poder público, programas de reabilitação e habilitação profissional para as pessoas com deficiência, como também institui que as pessoas com deficiência tenham igualdade de oportunidades no mercado, acessibilidade no ambiente de trabalho, fornecimento de equipamentos e recursos de tecnologia assistiva e diversos outros pontos que favorecem a inclusão desse público no ambiente laboral (Brasil, 2015). Além destes citados, existem outros decretos, leis e documentos que buscam assegurar um conjunto de direitos para a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, permitindo que este público tenha uma oportunidade de mostrar suas capacidades e, por consequência, diminuir estigmas e preconceitos.

Porém, mesmo com o imperativo das leis a atual realidade é distante do cenário que seria o “ideal”, indicando que somente a legislação não é o suficiente para resolver o problema

da exclusão no ambiente laboral, pois, muitas vezes, ainda surgem olhares centrados nas limitações, voltados apenas para as marcas da deficiência, com descrenças ligadas a incapacidade (Lorenzo; Silva, 2020), somando-se a falta de preparo dos profissionais (empregadores) nos processos seletivos para receber este público e identificar suas necessidades e aptidões para o trabalho e ao fato de que em certas ocasiões as leis garantem o acesso deste grupo ao mercado de trabalho, porém, após adentrarem a realidade não é a mesma estipulada pela legislação, na qual, em alguns casos, não é garantido a acessibilidade, programas de capacitação, bem-estar e ações de inclusão laboral deste grupo (Tanaka, Manzini, 2005; Thomasi *et al.*, 2018; Shimite, Silva, 2021; Alves, Silva, 2020).

Devido ao pouco acesso e inclusão das pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho esses indivíduos não possuem a oportunidade de adquirir recursos financeiros próprios por meio do seu trabalho e esta situação pode afetar a sua autoestima, pois pode reforçar estigmas ligados a incapacidade. O trabalho para as pessoas com deficiência é mais do que apenas um meio de garantir a sua sobrevivência e direitos, sendo também uma das maneiras de quebrar preconceitos e estigmas, demonstrando que as pessoas com deficiência são capazes de realizar diversas tarefas, além de ser um meio de socialização e, acima de tudo, uma forma de permitir que se sintam cidadãos ativos e parte da sociedade em que estão inseridos (Soares, 2024).

Além do mencionado anteriormente diversas pesquisas trazem as falas de empregadores que relatam a falta de qualificação e baixa escolaridade como um fator implicante para a contratação das pessoas com deficiência (Shimono, 2008; Soares, 2024; Thomasi *et al.*, 2018; Alves, Silva, 2020; Sobral, Ferreira, 2022; Gondim, 2002). Este fato pode ser consequência da dificuldade ou falta de acesso a bens e serviços sociais, como transporte, saúde e principalmente a educação de qualidade (Shimono, 2008).

Esta dificuldade de encontrar profissionais com deficiência capacitados vem promovendo ações para o desenvolvimento de projetos de qualificação e treinamentos, sendo realizados por organizações de atendimento à deficiência e por parte de algumas empresas ou pela parceria entre ambas, buscando a resolução deste problema (Shimono, 2008).

Além do mais, para que este cenário evolua, devem ser desenvolvidas estratégias para a aplicação de projetos ligados as ações afirmativas para as pessoas com deficiência, juntamente com as políticas governamentais de acesso e permanência no ensino superior/profissionalizante e no trabalho. Como também se faz necessário que as políticas públicas sejam mais eficientes, com investimentos direcionados à educação, acessibilidade, inclusão, superação de barreiras, transporte e lazer, de maneira que ao alcançarem a etapa laboral, as pessoas com deficiência tenham conseguido passar por um percurso de formação e capacitação adequado, que possibilite-os desenvolver plenamente suas habilidades e demonstrar as suas reais potencialidades, assim possibilitando a quebra de preconceitos, a conquista de uma vaga de trabalho e a garantia de seus direitos sociais (Sobral, Ferreira, 2022; Shimono, 2008).

Em suma pode-se dizer que o cenário da marginalização e segregação social vai se alterando ao passo que as políticas públicas desenvolvem e implementam ações afirmativas, que buscam diminuir as discriminações, barreiras sociais e assegurar o bem-estar de todos os integrantes da sociedade, em conjunto, e paralelamente, a movimentos sociais realizados pelas pessoas com deficiência e seus aparentados, no qual podem provocar comoções e impactos na sociedade e nas relações sociais entre os indivíduos (Sasaki, 1997).

### **3 MATERIAIS E MÉTODOS**

Esta pesquisa configura-se como descritiva e transversal, empregando uma abordagem qualitativa para o tratamento e análise dos dados. Elegeu-se a entrevista como instrumento de coleta, dada a sua ampla utilização na Educação Especial e o reconhecimento de sua eficácia

para captar concepções, percepções e avaliações dos sujeitos acerca de suas vivências (Dias, Omote, 1995; Manzini, 2020). Mais especificamente, neste caso, foi utilizada a entrevista semiestruturada, cujas características são a de focar em um determinado assunto e possuir um roteiro previamente elaborado com perguntas cardinais, complementadas por outras questões que emergem inerentemente, por parte do entrevistador, ao longo da entrevista, podendo tornar a coleta de informações e o diálogo mais dinâmico e natural, sem condicionar a uma padronização de alternativas (Manzini, 2004; Manzini, Lupetina, 2024).

### **3.1 Elaboração do instrumento para coleta**

O instrumento de coleta foi construído no âmbito da disciplina 'Entrevista na pesquisa em Educação Especial', ofertada pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). O roteiro inicial contemplava os objetivos, o perfil dos participantes e questões abertas sobre a temática.

Após finalizada a primeira versão do roteiro, visando o refinamento do material, procedeu-se a um ciclo de validação composto por cinco etapas: 1) Análise inicial por pares e por um dos docentes responsável pela disciplina, um especialista na elaboração e análise de roteiros para entrevistas, procedimento destacado por Manzini (2003; 2020) como essencial para adequação de roteiros para entrevistas semiestruturadas; 2) Reestruturação do instrumento com a inserção de preâmbulo e desfecho, além de ajustes nas perguntas, seguindo as recomendações de Manzini (2020); 3) Segunda revisão realizada por cinco mestrandos; 4) Aplicação de uma entrevista piloto com um estudante do público-alvo, que realizava o curso de graduação, que apontou a necessidade de pequenos ajustes; e 5) Apreciação final por quatro juízes, pesquisadores da área de Educação Especial.

### **3.2 Participantes da pesquisa**

O estudo contou com a participação de quatro universitários com deficiência, selecionados através de uma amostra de conveniência em uma faculdade tecnológica situada no interior do estado de São Paulo. No decorrer do texto, utilizam-se nomes fictícios para assegurar o anonimato. Para compor o grupo, foram estabelecidos dois pré-requisitos: ser aluno com deficiência matriculado na graduação e apresentar tempo de experiência condizente com a fase acadêmica analisada.

O primeiro participante, identificado como Luiz, tem 24 anos, é solteiro, branco e do gênero masculino. Diagnosticado com baixa visão, ele encontra-se na fase final da graduação, cursando o último semestre de Tecnologia em Gestão Empresarial.

A segunda estudante, Tais, apresenta deficiência física. Trata-se de uma mulher branca, solteira, de 22 anos. Atualmente, está matriculada no primeiro semestre de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, possuindo também formação prévia em Tecnologia em Gestão Empresarial pela mesma instituição de ensino.

O terceiro participante, Denis, é surdo. Trata-se de um homem de 29 anos, pardo e afrodescendente, de estado civil solteiro. Sua vida acadêmica na instituição inclui a atual matrícula no terceiro semestre de Tecnologia em Gestão Empresarial e uma graduação anterior já finalizada em Tecnologia em Manufatura Avançada.

Por fim, o quarto entrevistado, Matias, apresenta deficiência física. Aos 20 anos, o estudante é um jovem branco, solteiro e do gênero masculino que encontra-se cursando o terceiro semestre de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

### **3.3 Procedimentos para as entrevistas**

O convite à participação na pesquisa ocorreu por intermédio de contato pessoal, estabelecido diretamente pelo entrevistador junto aos estudantes, de forma individual, e em dias distintos. O objetivo da entrevista foi apresentado, enfatizou-se a importância da sua participação no estudo, descreveu-se aos entrevistados os motivos da sua seleção para o estudo, e foram fornecidas informações sobre as necessidades de gravações e questões éticas. Obteve-se o aceite de todos os sujeitos já no primeiro contato. Na sequência, utilizaram-se conversas via WhatsApp para ajustar, com cada um, o local, horário e data para realização da entrevista. Apenas o procedimento com o estudante Denis diferenciou-se dos demais: o convite foi estendido também ao profissional intérprete de Libras que acompanhava o discente, garantindo a comunicação efetiva entre as partes, assegurando a tradução simultânea entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. Isso ocorreu durante o convite e a entrevista, para assegurar a acessibilidade comunicacional, pois o pesquisador não possuía um conhecimento aprofundado em libras.

As entrevistas foram realizadas individualmente, exceto no caso do estudante Denis, que ocorreu em conjunto com a profissional intérprete de Libras a fim de interpretar a conversa. O local escolhido foi a instituição onde os entrevistados estudavam. Para a entrevista com o estudante Luiz, o local foi uma sala de escritório reservada, bem iluminada e climatizada, ao final de uma tarde. No caso dos demais entrevistados, as entrevistas foram realizadas em um laboratório reservado, bem iluminado e ventilado, no período da manhã.

Adotaram-se procedimentos similares para a coleta de dados, no qual após o entrevistado se acomodar na sala lhe foi entregue e lido, em voz alta pelo pesquisador, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ambos assinaram, concordando com o andamento da pesquisa. No caso da coleta com o estudante Denis também foi ofertado o Termo de Consentimento para a intérprete, que o assinou em concordância. Na sequência, procedeu-se à condução das entrevistas e ao respectivo registro de áudio, utilizando-se um notebook e um smartphone. As entrevistas tiveram uma duração que variou entre 18 e 26 minutos.

### **3.3 Análise e tratamento dos dados**

Como principal referência metodológica foi utilizada a Análise de Conteúdo, no qual, segundo Bardin (2000), é um método empírico que varia conforme o tipo de diálogo que se analisa e do tipo de interpretação que se deseja alcançar como objetivo. Para Martins (2008 *apud* Shimite, 2017) esta é uma metodologia para se analisar e estudar a comunicação de forma sistemática e objetiva, mediante a busca por inferências confiáveis de informações e dados a respeito de um determinado contexto, a partir dos relatos verbais ou escritos de seus agentes.

A literatura também destaca que:

A análise de conteúdo tenta compreender para além dos significados das comunicações e tem como objetivos: 1) ultrapassar a incerteza frente à mensagem, ou seja, aquilo que pessoalmente é julgado na mensagem deverá ser compartilhado por outros, conferindo a esse julgamento um caráter de validade e generalização; 2) enriquecer a leitura do material, ou seja, se um julgamento ou olhar pessoal traz um dado de conteúdo, uma leitura sistemática aumentaria a produtividade e pertinência desse julgamento a partir da descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam o que se procura demonstrar em relação às mensagens (Manzini, 2020, p. 149).

Em outras palavras:

A análise de conteúdo corresponde a um conjunto de técnicas por meio das quais se pode analisar um grupo de dados. É bastante utilizada em pesquisas

qualitativas, especialmente nas investigações da área da educação, por se tratar de uma forma muito eficaz de se compreenderem os conteúdos nem sempre manifestados de um discurso (seja um texto, um gesto ou a enunciação de uma frase, isto é, qualquer forma de comunicação) (Valle; Ferreira, 2025, p.1).

Mais especificamente, como parte do tratamento dos dados, seguiu-se a análise temática, sendo esta uma técnica da Análise de Conteúdo, que consiste em identificar os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação, cuja suas presenças ou frequências podem ser significativas para os objetivos da pesquisa. Este procedimento pode ser utilizado fragmentando o texto em unidades de registro, que podem ser subsequentemente classificadas e reagrupadas em categorias com base nas suas similaridades, para formar temas e, eventualmente se necessário, subtemas. Estes temas são, geralmente, usados como unidades de registro para a investigação das motivações, atitudes, opiniões, tendências, valores, crenças etc. (Bardin, 2016).

Essa classificação dos itens em temas exige a investigação das características que cada um deles possuem em comum entre si, ou seja, o que permite o agrupamento dos elementos/unidades em temas são os traços compartilhados entre eles (Bardin, 2016). Cabe mencionar que as respostas a perguntas abertas, provenientes de entrevistas individuais ou em grupo, podem ser, e usualmente são analisadas utilizando o tema como base (Bardin 2016).

De modo sucinto, essa técnica consiste na distribuição das informações em categorias temáticas centrais., no qual, neste estudo, o procedimento iniciou-se com a transcrição completa das falas, avançando para o mapeamento e a categorização sistemática dos conteúdos.

Como resultado desta análise, delineararam-se cinco núcleos temáticos: 1) Entrada no ensino superior; 2) Experiências/vivências acadêmicas; 3) Auxílio e condições de acessibilidade; 4) Perspectivas sobre o mercado de trabalho e 5) Vivência profissional (emprego e/ou estágio). Com o intuito de detalhar o exame dos dados, procedeu-se à subdivisão dos temas em subcategorias.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A apresentação dos resultados e dados seguirá à estrutura das categorias temáticas estabelecidas.

### **4.1 O ingresso no ensino superior**

Ao serem questionados sobre as razões que levaram à escolha da graduação, os discentes apresentaram justificativas distintas: 1) a graduação entendida como um processo de descoberta; 2) a busca pela ampliação da empregabilidade; 3) a existência de um interesse e identificação prévia com a área; e 4) uma decisão tática, servindo como uma alternativa profissional secundária:

Antes de ingressar aqui no ensino superior, eu decidi fazer um curso técnico em administração [...] e eu vi que era uma área que eu gostava e resolvi ingressar no ensino superior também (Luiz).

Ele pensa que estudando, tendo cursos de graduação, ensino superior, ele acredita que será mais fácil de conseguir um emprego (Denis).

Eu sempre gostei muito da área da informática. Eu acho que desde pequeno assim, sempre me interessou muito. Então naturalmente eu escolhi, é fazer um curso relacionado a isto (Matias).

Então, na verdade, o primeiro curso que eu tinha escolhido era veterinária. Aí eu pensei, bom, se não dá para fazer veterinária agora, eu vou fazer gestão para eu poder ter minha empresa, o meu próprio negócio, aí eu comecei (Taís).

## Estudantes com deficiência no Ensino Superior Tecnológico: experiências acadêmicas e perspectivas sobre o mercado de trabalho

No tocante à obtenção de informações sobre o processo seletivo, registraram-se percepções contrastantes. 1) Destacou-se a eficiência dos canais institucionais, tanto virtuais quanto presenciais, o que sugere uma comunicação fluida com a faculdade; 2) Por outro lado, evidenciou-se uma lacuna comunicacional com a comunidade surda, frequentemente marcada pelo desconhecimento dos direitos inerentes a este grupo:

Estava bem fácil de acessar pelo site, é ::: , eu acho que eles não dificultaram o acesso à informação, estava claro (Matias).

Sim, é:: o site é bastante dinâmico. Bem tranquilo [...] tem também pessoas que ficam ali né, para responder dúvidas, você pode vir na instituição e perguntar (Luiz).

Ele pensa que ainda as informações sobre o vestibular são muito difíceis sim, porque na verdade tem bastante surdos que tem desejo de fazer uma faculdade, mas não sabem que tem a possibilidade de ter um intérprete (Denis).

Assim como na decisão de escolha da graduação, as narrativas sobre o vestibular foram diversificadas, com cada participante vivenciando o vestibular de maneira singular, sendo que alguns apontaram obstáculos decorrentes da falta de acessibilidade. O relato de Luiz ilustra essa questão, sendo aprovado via ampla concorrência, sem adesão ao sistema de cotas, ele descreve a realização da prova como uma experiência exaustiva:

Na época que eu fiz o vestibular, ainda não, não existiam cotas para pessoas com deficiência, então entra aí sem cotas mesmo. [...] Não é fácil, não é menosprezando ninguém, nem nada, mas você ficar assim, 6 horas escutando mais de 50 perguntas e ainda ter que fazer uma redação não é fácil, imagina para quem lê? Já é cansativo? Aí você tem que escutar, se você não entende, você tem que escutar de novo (Luiz).

Para Denis, a seleção configurou-se como uma dificuldade significativa, dada a falta de adaptação à sua língua principal. A experiência de Denis, reprovado quando sem auxílio e aprovado mediante a atuação de um intérprete demonstra, de forma incontestável, que esse suporte é crucial para promover condições igualitárias de competição.

Ele achou muito difícil o dia da prova, porque as provas não são adaptadas em libras e ele, sendo surdo, precisa do intérprete. E para ele, às vezes, dependendo do local que ele está, a pessoa fica falando, falando, falando. Ele não consegue entender nada. Teve uma vez que ele prestou o vestibular e não tinha intérprete. Ele não conseguiu passar no vestibular. Agora se tornou uma forma mais clara, mais objetiva, porque eles permitem o intérprete e o português. Para o surdo, a língua portuguesa é muito. Então ele faz uso mesmo da língua dele, que é libras (Denis).

Já os participantes Matias e Taís declararam não ter enfrentado problemas processuais ou operacionais durante o vestibular. Para eles, os desafios restringiram-se estritamente ao domínio dos conteúdos e áreas de conhecimento exigidos nas provas.

Quanto ao requerimento de recursos de acessibilidade para o exame, os discentes Luiz e Taís relataram uma experiência tranquila, isenta de burocracias impeditivas. A postura da instituição foi elogiada pela eficiência no amparo ao vestibulando, como demonstram os excertos:

[...] o site é bastante dinâmico. Bem tranquilo, deu para anexar, tem o tempo certo que você anexa e eles já te respondem, tem também pessoas que ficam ali né, para responder dúvidas, você pode vir na instituição e perguntar. (Luiz)  
Quando eu entrei eu precisei solicitar, né? Sobre a minha deficiência, que eu tenho dificuldade na locomoção. Aí eu já coloquei isso quando eu vim fazer o vestibular, aí eu consegui auxiliar. Tanto que deu certo (Taís).

O relato de Denis evidencia um contraste significativo entre suas experiências. No primeiro vestibular, o sistema online apresentou barreiras que exigiram auxílio externo e intervenções presenciais para superação dos obstáculos. Contudo, esse cenário alterou-se positivamente na seleção para a segunda graduação, na qual o trâmite de solicitação se mostrou mais acessível, conforme ele descreve:

Não foi muito fácil não, a gente teve que auxiliar e a mãe dele veio aqui no primeiro curso [...] porque pelo site eles não conseguiam fazer. Agora, no segundo curso que ele está fazendo agora de gestão, se tornou um pouco mais fácil o acesso ao site para poder anexar os documentos e o laudo médico também (Denis).

Em contrapartida aos demais, Matias declarou não ter demandado recursos de apoio ou adaptações para a realização do exame:

E durante essa seleção de ingresso, você precisou solicitar algum recurso especial? (Pesquisador).

Hum, não, eu acho que não (Matias).

Em relação à disponibilização de profissionais de apoio e recursos auxiliares para o processo de seleção, Luiz, Denis e Taís confirmaram que a instituição atendeu integralmente às suas demandas. Com destaque a percepção de Taís, que estabeleceu um comparativo favorável à faculdade em relação a outras instituições, apontando a efetividade desse suporte como um diferencial decisivo, como apresentam os trechos a seguir:

Aqui eu fiz o vestibular, então teve um auxiliar leitor, como minha deficiência é visual eu tive um auxiliar para ler prova inteira para mim e tive um tempo a mais também para poder estar realizando a prova. Então eu fiquei numa sala separada, só eu e o auxiliar leitor (Luiz).

agora se tornou uma forma mais clara, mais objetiva, porque eles permitem o intérprete [...] sim, já tinha o intérprete (Denis).

ai eu já coloquei isso quando eu vim fazer o vestibular, ai eu consegui auxiliar. tanto que deu certo. mas assim não são todas as faculdades que os deficientes têm essa possibilidade de ter auxiliar. mas aqui na (instituição) é mais fácil esse acesso (Taís).

Quando questionados sobre as emoções despertadas pelo ingresso no curso, os entrevistados manifestaram unanimemente alegria e satisfação. A conquista da vaga foi descrita como um momento de felicidade somado à realização de um objetivo, como demonstram os trechos a seguir:

Quando eu descobri assim, foi uma sensação be::m, é::, eu não fiquei surpreso assim, porque eu estava com bastante esperança de passar. Só que a minha surpresa veio quando eu vi na minha colocação que eu tinha passado em segundo lugar. E ai eu fiquei bem contente [...] (Luiz).

Ele ficou muito feliz, muito::: feliz, conseguiu passar. Quis fazer de novo outro vestibular para fazer mais uma faculdade [...] Ele ficou muito feliz de ter passado no vestibular (Denis).

“Ai quando saiu o resultado, eu passei e foi um Alívio, não é [...] para mim foi uma sensação muito boa, porque para mim é uma coisa muito::: inesperada assim, entrar em uma faculdade, porque a gente não imagina que a gente vai conquistar uma coisa assim, então, para mim foi um momento de Alegria, né.” (Taís).

“eles colocaram no site [...] passei logo na primeira chamada, se não me engano. eu fiquei muito feliz, né? sempre foi o curso que eu quis fazer.” (Matias).

## **4.2 Experiência acadêmica**

As emoções e vivências geradas pelo primeiro dia de aula revelaram-se distintas, evidenciando a singularidade da trajetória de cada estudante. Para Luiz, o marco inicial da vida acadêmica foi caracterizado por desafios comunicacionais, o que ocasionou certo desgaste e impôs a necessidade de um período de adaptação:

No primeiro momento eu me senti um pouco assim, perdido, porque houve uma falha de comunicação que alguns professores não sabiam que tinha um deficiente visual na sala de aula. E como a deficiência invisível, não uso bengala, nem óculos escuros, nem nada, os professores não sabiam. Então eu tive que ter um certo desgaste ali. Para poder comunicar com eles. Mas não foi nada extremo. O começo foi um pouquinho turbulento, mas nada que fizesse eu pensar em desistir (Luiz).

O contato inicial de Denis com a universidade trouxe sentimentos ambíguos e contraditórios, no qual a felicidade de estar na faculdade contrastou com o constrangimento gerado pela percepção de que os demais discentes desconheciam formas de interagir com ele. Assim, a barreira comunicacional consolidou-se como o principal obstáculo nesse primeiro momento, como exposto a seguir:

O primeiro dia de aula foi muito legal, muito cansativo, porque ele estava desacostumado [...] Ele ficou com um pouco de vergonha porque as pessoas não conheciam, não sabia como era ter um surdo dentro da sala de aula. Aí ele aos poucos foi se desenvolvendo. Ele sempre muito sorridente. Ele percebia que as pessoas queriam junto, estar dele, mas ser intérprete muito difícil, porque o ouvinte quer falar, quer se comunicar, mas não consegue se expressar, então ele ficava quieto (Denis).

Já a primeira experiência de Taís foi marcada pelo estranhamento e pelo receio em relação às matérias do curso. A estudante deparou-se com conteúdos que se distanciavam significativamente de sua bagagem escolar prévia, como relata a seguir:

Não, primeiro dia de aula eu cheguei, eu fiquei assustada (leves risos). Eu fiquei assustada porque a minha primeira aula eu lembro que foi de administração e eu nunca tinha visto aquilo. Eu não sabia como é que era. Eu me senti tipo, meio estranha, até se acostumar (Taís).

Para Matias, o ingresso na graduação despertou sentimentos de ânimo e empolgação, no qual o estudante atribuiu essa positividade ao fato de estar cursando algo com o qual possui forte identificação pessoal:

No primeiro dia de aula, eu estava bem animado por causa que é muito diferente, eu acho. Você é do ensino médio, você está na faculdade, você está estudando algo que você gosta, então, naturalmente você fica mais feliz, não é? (Matias).

As interações estabelecidas com os professores foram avaliadas favoravelmente por todos os participantes, no qual houve unanimidade nos relatos positivos. Os estudantes descreveram um ambiente pautado pelo respeito e cordialidade, o qual gerou um sentimento de pertencimento nos discentes, validando a importância desse vínculo para o sucesso do processo inclusivo, conforme demonstram os relatos:

Olha eu acho que foi, foi muito bom, foi muito tranquilo a cada semestre que passava ainda, como a instituição tem muitos professores ainda tinham alguns que não sabiam, mas tudo questão de conversa. Às vezes adaptavam o material, eles também adaptavam a aula e assim é até hoje. Então acho que não teve menores problemas (Luiz).

## Estudantes com deficiência no Ensino Superior Tecnológico: experiências acadêmicas e perspectivas sobre o mercado de trabalho

Os professores são muito legal. Ele gosta de todos, são muito amigos. Ficam brincando com ele, contando piada, cobrando dele para ele estudar. São muito legais, maravilhosos (Denis).

Eu fui recepcionada muito bem. Eu me senti acolhida, sabe? Os professores são bem compreensivos, eles têm paciência para ensinar (Taís).

Eu nunca tive nenhum problema com os professores e nem com ninguém da faculdade e sempre me trataram muito bem (Matias).

A interação com o corpo técnico-administrativo seguiu a mesma tendência positiva observada com os docentes. A totalidade dos participantes reportou tratamento digno, caracterizado pela ausência de episódios discriminatórios e pela prontidão no auxílio. Tais atitudes revelam-se fundamentais para a consolidação de um ambiente educacional respeitoso e inclusivo, como pode-se observar a seguir:

Não, foi muito bom. Os funcionários, eles, eles recebem todos os alunos muito bem, mas eles também têm um tratamento especial com os alunos com deficiência. Sempre que eu preciso de uma ajuda, todos eles estão dispostos a ajudar. Nunca reclamaram, então não tem do que reclamar de nada (Luiz).

Também normal, as pessoas sempre dão joia para ele. Ele entende o que é uma forma de se comunicar, falar bom dia, oi? Normal (Denis).

São ótimos também. Eles cuidam da gente com muito carinho também, é uma relação muito boa (Taís).

Também eles sempre me trataram bem (Matias).

No que tange à convivência com os demais discentes, os participantes também atestaram a inexistência de interações negativas ou discriminatórias. Esse cenário de aceitação favorece a integração social, permitindo a construção de laços afetivos e ampliando o senso de pertencimento ao espaço universitário, como exemplo:

Também foi muito boa. Eu acredito que por eu ser uma pessoa comunicativa, extrovertida, né, gostar de brincar bastante. Eu tive uma recepção na minha sala, é muito boa. Não tenho problemas assim de comunicação com ninguém. Nunca sofri preconceito de nada, inclusive:: é gosto bastante da interação dos meus colegas e amigos. Eu me sinto bem incluído ali na instituição, na sala de aula, com os professores, com os funcionários (Luiz).

E logo no começo ele já pegou amizade com 3 pessoas, que ele tem amizade até hoje nesse segundo curso que ele está fazendo [...] Agora, nesse curso que ele está, a sala tinha bastante alunos e todos riam para ele, falava oi, compravam as coisas para ele comer. Traziam as coisas que para ele comer normal. Ele achou muito legal o acolhimento (Denis).

Então, os outros estudantes eu também gostei também. Eu fiz a amizade muito rápido. O pessoal fez amizade muito rápido comigo também (risos leves) (Taís).

Meus colegas de classe é::: eu acho que eu sou uma pessoa de mim mesmo, um pouco mais fechada, um pouco mais tímida, mas eu me dou bem sim. Nunca tive nenhum problema com eles (Matias).

De maneira geral, as opiniões sobre as metodologias docentes foram elogiosas. A didática e a paciência dos professores foram identificadas, em alguns casos, como recursos fundamentais que facilitam o acompanhamento do curso, como se nota a seguir:

Ele percebe que os professores sentiam muito carinho, muito amor por ele e o desejo de ensinar a ele. Os professores ficavam em cima, mostrava para ele como usar os equipamentos, a sala de informática (Denis).

Eu gosto bastante porque os professores, eles ensinam muito bem. Eles têm paciência e eles têm uma didática, né? A didática deles é bem interessante (Taís).

## **Estudantes com deficiência no Ensino Superior Tecnológico: experiências acadêmicas e perspectivas sobre o mercado de trabalho**

Eu acho que no geral, a metodologia é boa, claro que algumas matérias ou alguns professores você vai gostar mais do que outros, mas no geral é muito bom (Matias).

Entretanto, Luiz fez ressalvas quanto a algumas metodologias, apontando certas limitações, por outro lado, o estudante reconheceu a proatividade dos docentes em buscar adequações. A disposição para ouvir e atender às demandas discentes evidencia uma prática pedagógica flexível e centrada no aluno, como ilustra o relato:

Olha, eu acho que, em um ponto geral, as metodologias dos professores são muito boas. É::, não vou dizer para você que é perfeito, que não é, mas eles estão sempre dispostos a escutar os alunos no que eles podem melhorar. Mas eles em um ponto geral assim, eu não tenho do que reclamar. Eles sempre adaptam quando eu peço também. Às vezes preciso de uma necessidade a mais. É, eles não têm problemas assim, não reclamam. Eles sempre estão dispostos a ajudar também (Luiz).

No que se refere às disciplinas, as opiniões mostraram-se diferentes, reflexo das diferentes áreas de formação e diretrizes acadêmicas de cada participante. Nesse contexto, Luiz teceu uma crítica construtiva à grade curricular de seu curso, no qual, segundo o seu entendimento, há uma lacuna importante na formação, a ausência de um componente curricular voltado especificamente para a temática da inclusão:

[...] eu acho que seria muito interessante, principalmente num curso de gestão, onde vão sair muitos gestores e donos de empresa, ou de repente gerentes, uma matéria voltada para a inclusão ou acrescentar dentro de alguma matéria algo voltado para a inclusão de pessoas com deficiência, porque há uma carência muito grande, né? no mercado e do conhecimento das pessoas, nas Barreiras físicas, tecnológicas que tem dentro das empresas (Luiz).

Em contrapartida, a crítica de Matias recai sobre a pertinência de certas disciplinas da grade curricular, na sua perspectiva, o foco não está na falta de disciplinas, mas na necessidade de um currículo mais concentrado em algumas áreas específicas de interesse:

Eu não gosto muito da grade curricular, porque eu acho que às vezes tem umas disciplinas que não fazem muito sentido para o curso que eu estou, mas é eu não acho que falta. Eu acho que só algumas coisas não são tão relevantes para o que eu estou (Matias).

Por sua vez, Taís apontou a existência de uma defasagem tecnológica no currículo, na qual essa percepção foi determinante para que ela decidisse iniciar uma segunda graduação na mesma instituição:

Sim, eu acho que está faltando bastante coisa. Além do mais, eu comecei a fazer análise e desenvolvimento de sistemas, né? Para aprender nessa parte de análise de sistemas. Eu acho que é uma coisa que ainda falta para mim na parte profissional. Aprender a lidar com a tecnologia porque ela está sempre avançando, então tem que ficar atualizado, né? (Taís).

Ao contrário dos demais participantes, Denis não apontou ter identificado carências ou lacunas curriculares durante sua formação: “Não, ele acredita que não” (Denis).

Quando indagados sobre eventuais intercorrências negativas ou problemas marcantes na trajetória, os discentes apresentaram relatos distintos. Taís foi a única a reportar uma experiência adversa, vinculada a dificuldades nas disciplinas de ciências exatas. Esse obstáculo despertou sentimentos de incapacidade e cogitações de evasão, quadro que foi revertido graças à dedicação da estudante somada ao suporte dos docentes:

Então ocorreram sim, porque eu tenho um pouco de dificuldade nas exatas. Então, quando eu tinha matéria que tinha conta, cálculo, essas coisas, eu achava que eu não iria conseguir, que eu era incapaz de fazer aquilo e que eu não iria conseguir concluir o curso. Várias e várias vezes eu já tinha pensado em desistir, eu achava que eu não iria chegar no final do curso. Aí eu fui estudando, pesquisando aos poucos, conversando com os professores que eu tinha dificuldade nas exatas e que eu tenho mais facilidade nas humanas. Aí meus professores foram bem compreensivos, falando que não era para mim desistir do curso que eu iria conseguir (Taís).

Por outro lado, Denis e Matias descreveram suas trajetórias acadêmicas como isentas de experiências ou impactos negativos, conforme os relatos a seguir: “Não, nunca aconteceu nada. Nada nunca aconteceu, nada não teve nenhum problema. [...] ele teve aceitação pela direção, pelos professores” (Denis). “Não até agora eu nunca tive nenhum problema”. (Matias).

Luiz, por sua vez, caracteriza a vivência acadêmica como um verdadeiro divisor de águas, no qual, para ele, o processo configurou-se como uma transformação pessoal, ultrapassando os limites do desenvolvimento apenas profissional:

Eu falo que a faculdade foi uma das melhores decisões que eu tomei da minha vida, que eu, além de conhecimentos profissionais que a gente adquire, eu pude ter mais conhecimento pessoal. A interação com as outras pessoas também foi muito boa. E:: e foi uma Fase bem importante da minha vida. Eu (+) era uma pessoa que tinha bastante vergonha da deficiência, então aqui na faculdade eu aprendi que a comunicação realmente ela faz diferença. Quando você aprende a aceitar que você pode ser feliz mesmo com uma deficiência e que você pode ser incluído na sociedade [...] a faculdade foi sim a:: peça-chave para tudo isso (Luiz).

### **4.3 Acessibilidade e auxílio**

Entre os participantes, apenas Luiz solicitou e utilizou recursos de tecnologia assistiva para acompanhar as aulas. Inicialmente utilizado como medida provisória até a disponibilização de um auxiliar leitor, no qual o equipamento foi mantido mesmo após a chegada da profissional. A manutenção do equipamento, somada ao apoio humano, ampliou a autonomia e o processo inclusivo do aluno, como descrito a seguir:

Sim, como teve uma demora aí de 30 a 40 dias para auxiliar chegar, é::, na verdade, é um (+) é uma empresa terceirizada que montou para mim um aparelho leitor. Então é um scanner que ele tira foto de textos e ele faz a leitura, tem entrada para pendrive, fone de ouvido, e eles mandaram isso como um recurso para mim, né? É:: esperar, né? Até a auxiliar chegar, mas mesmo assim eles mantiveram o aparelho comigo mesmo depois (Luiz).

Todos os participantes relataram ter algum tipo de recurso humano, que os auxilia durante os seus percursos acadêmicos, no qual foram disponibilizados pela instituição, conforme apresentado a seguir:

Sim, é, eu tenho uma auxiliar dentro da sala de aula. Que ela, vamos dizer assim, ela é meus olhos lá dentro. Então ela lê a matéria da lousa, ela dita a matéria para mim. Às vezes ela escreve, então é, a gente chama de auxiliar leitor, né. Então tudo o que envolve, a parte visual, a parte dela é estar ali me auxiliando dentro da sala de aula (Luiz).

Eu estava sempre presente, né, a minha presença (Intérprete de libras Denis). Nessa parte de intérprete assim, não, só na parte de locomoção. Então eu tenho às vezes dificuldade de me locomover, sabe? De andar, então eu tenho auxiliar para me ajudar nisso. A parte de se locomover na faculdade (Taís).

## Estudantes com deficiência no Ensino Superior Tecnológico: experiências acadêmicas e perspectivas sobre o mercado de trabalho

Eu tenho uma cuidadora aqui na faculdade que ela me ajuda na questão da locomoção (Matias).

A maior parte dos entrevistados mencionou que a solicitação do recurso humano foi feita por meio da instituição e que, embora o suporte exista, a sua obtenção não é imediata, pois envolve um processo burocrático que causa atrasos e compromete o início dos períodos letivos dos alunos, como pode-se observar nos exemplos a seguir:

[...] foi por meio da instituição, foi tudo por meio da instituição, tanto o auxiliar quanto a tecnologia assistiva [...]. É todo deficiente assim, que tem uma necessidade especial, tem direito a ter um auxiliar. Então eu fiz a solicitação no começo de agosto de 2022. Foi quando eu ingressei na faculdade. Ai teve aquele período que eu falei para você de 30 dias ali, que eu fiquei sem ninguém, que foi mais uma adaptação dos professores, mas depois logo chegou a auxiliar (Luiz).

Então foi através da faculdade que eles têm uma empresa aqui que trabalha para eles, que contrata, aí eu consegui. É foi pela (nome da instituição), Secretaria da (nome da instituição). Então eles demoram um pouco para liberar, auxiliar, começar. Mas tem que ter paciência, né? Aí quando eles liberam, fica mais fácil (Taís).

Na verdade, assim é um processo que às vezes é muito rápido ou demorado. Depende. [...] é um processo que demora em média uns 15 dias após o início das aulas. Então, assim, todo o semestre meio que ele é comprometido. Por esse motivo que a gente tem que esperar a liberação de São Paulo (Intérprete de libras Denis).

Diferentemente dos outros estudantes, Matias não solicitou o suporte de recursos humanos ao ingressar na instituição e relatou não ter, no período, o conhecimento sobre esse direito:

Eu nem sabia que eles tinham cuidadora aqui, é algo muito novo para mim. Eu nunca, nunca pensei que a faculdade pudesse ter esse cuidado, mas é acho que logo quando eu me matriculei eles falaram, né, se prontificaram de arrumar alguém que pudesse me ajudar, quando eu comecei (Matias).

A respeito desta solicitação Denis relatou ter passado por dificuldades para garantir o acesso a intérprete de libras no seu primeiro curso, o qual exigiu uma intervenção judicial para a garantia de seu direito:

No primeiro curso foi difícil porque a mãe dele teve que até entrar judicialmente. (+) Entrar judicialmente para garantir que ele tinha o direito ao intérprete. Porque São Paulo ele não sabe explicar. Se foi São Paulo, foi aqui na faculdade que não estava, é aceitando, não queria liberar o intérprete. Ele ficou mais de 15 dias depois. Que começaram as aulas sem ter intérprete em casa, sem vim estudar. Aí a mãe dele procurou o advogado, o advogado foi até o juiz e bateu um documento que foi enviado para cá, né? E para São Paulo, né? o documento (Denis).

Ao ser questionada sobre a solicitação do recurso humano para auxiliá-la, Taís também mencionou ter enfrentado pequenas complicações “Ah, no começo foi um pouco complicado, mas depois deu certo” (Taís).

Em contrapartida aos outros estudantes, Luiz mencionou não ter tido dificuldades na solicitação “E aí foi fácil essa solicitação, você conseguiu fazer tranquilamente?” (Pesquisador) “Foi, foi sim. E foi bem rápido também na hora de chegar” (Luiz).

Em relação a necessidade de utilização de recursos, materiais adaptados ou da adaptação de algum conteúdo das aulas, Luiz menciona que em alguns momentos os professores faziam adaptações para ele, assim como ocorriam adaptações feitas pela auxiliar ledora:

[...] Às vezes adaptavam o material, eles também adaptavam a aula e assim é até hoje [...]. Então ela lê a matéria da lousa, ela dita a matéria para mim. Às vezes ela escreve, então é, a gente chama de auxiliar ledor, né. Então tudo o que envolve, a parte visual, a parte dela é estar ali me auxiliando dentro da sala de aula (Luiz).

No caso de Denis, é relatado que também houve a necessidade de adaptações de determinados conteúdos pela interprete/tradutora de Libras, como exposto a seguir:

Precisou, sim, mas eu, enquanto intérprete, tradutora de libras, eu fazia as adaptações necessárias. [...] num texto, eu fazia um resumo do resumo. A gente resumia mais ainda, se transformando em libras, porque tem 2 parte na libras, tem libras e tem o português sinalizado. Então, assim, português sinalizado se torna muito extenso, cansativo para o surdo. Então assim, na adaptação a gente tem que adaptar para libras (Intérprete de libras Denis).

Já Tais e Matias mencionaram que não necessitaram de adaptações para o acompanhamento das aulas.

#### **4.4 Perspectivas sobre o mercado de trabalho**

Ao serem questionados acerca de suas áreas de interesse e direcionamento profissional, os estudantes apontaram diferentes áreas/segmentos de desejo, cada um com a sua motivação particular, o que também demonstra que o curso realizado e as experiências vivenciadas nesta etapa tiveram um papel importante na orientação de suas carreiras, muitas vezes confirmando, solidificando ou redefinindo os seus interesses. Como por exemplo Tais tem interesse em atuar na área do *marketing* digital juntamente com a gestão ambiental, no qual foram disciplinas que geraram identificação na aluna:

[...] gostei bastante e fazer marketing digital e acabei me encontrando também em gestão ambiental, que foi o tema do meu TCC. Teve, a gestão ambiental, inclusive, que eu quero fazer uma pós-graduação em gestão ambiental. Eu quero atuar no marketing digital com a gestão ambiental juntar aos dois. Hum (+) na parte de ser a gestora de uma empresa, na parte ambiental (Tais).

Já Luiz relata apreço por parte das matérias de exatas, porém por conta das disciplinas cursadas o estudante começou a tender para a área do *marketing*, no qual viu a oportunidade de utilizar os conhecimentos adquiridos na disciplina em seus projetos

Então uma das áreas que eu mais gostei durante o curso foi a parte de exatas e de matemática financeira, então acho que uma área administrativa é um caminho, mas acho que eu tendo ido mais para o caminho do marketing, é uma área que eu já gosto bastante. Como eu produzo alguns conteúdos na internet também, já vem mexendo com marketing e edição de vídeo, é uma parte que me chamou bastante atenção e eu consegui aprender bastante coisas na::, nas matérias de marketing, então eu acho que é um possível caminho a ser seguido. Olha, eu já cheguei a prestar serviço particular com a edição de vídeo, então pretendia ir para essa área também e de repente, né? Continuar na minha área autônoma, tanto com o meu canal e também agora dando início aí palestras de conscientização, eu acho que tudo segue para o mesmo objetivo em comum que eu tenho que essa parte de inclusão (Luiz).

Como também é relatado que a experiência vivenciada junto a sua orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi fundamental para o direcionamento do aluno para a área acadêmica e de inclusão, profissional que não apenas o incentivou, mas também o conectou-o a redes e conhecimentos práticos, despertando um novo ramo de interesse ao estudante:

[...] eu conversando com a minha orientadora quando eu queria, né? Estava com uma ideia ainda de desenvolvimento do TCC nessa área. Ai ela me incentivou bastante, me ajudou bastante, me apresentou até uma empresa, que é a empresa que eu apliquei o questionário do projeto de conclusão de curso, que é uma empresa especialista no recrutamento de autista. [...] E eu conheci através da minha orientadora. [...] também busco de repente fazer um projeto de mestrado na área de inclusão, que é um dos meus objetivos também. [...] como o meu TCC também é de inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, especificamente. Eu pretendo elaborar um projeto de mestrado, é nesse mesmo segmento (Luiz).

Com base nos dados do seu Trabalho de Conclusão de Curso, o discente teve a oportunidade de palestrar na instituição onde cursava a graduação, experiência que o motivou a seguir trabalhando na área de conscientização sobre a inclusão:

Olha fora o projeto de mestrado teve uma palestra que a gente fez recentemente na instituição, onde eu consegui utilizar dados desse do meu TCC, principalmente falando da lei de cotas [...]. Mas eu pretendo seguir sim, com essas palestras de conscientização. Acho que é importante e quanto mais pessoas a gente atingir, eu falo que não é para prestigiar uma pessoa ou outra, mas sim a ideia, né, da conscientização, da inclusão dessas pessoas com deficiência (Luiz).

No caso de Matias, o estudante já possuía um direcionamento profissional antes de ingressar na faculdade. O curso teve o papel fundamental de agregar conhecimento e, principalmente, de confirmar e solidificar seus interesses preexistentes nas suas áreas de interesse, como pode-se observar:

Eu pretendo atuar ou na área de engenharia software ou na área de ciência de dados, que é a que eu mais gosto (Matias).

Eu acho que antes mesmo é de eu entrar aqui. Eu, sempre foi uma área que eu me interessei bastante, então não acho que tenha sido alguma disciplina específica que me direcionou para essas áreas. [...] elas acabaram, é::: acabaram agregando um pouco e confirmando, né? Mais esse interesse (Matias).

Em contraste aos demais, Denis não demonstra um direcionamento específico para uma área de atuação profissional. Seu objetivo principal é a conquista de uma vaga no mercado de trabalho, abdicando da escolha de um cargo para garantir sua contratação, o que pode revelar uma real dificuldade na obtenção de emprego:

Na verdade, ele quer conseguir um trabalho. Objetivo dele é acabar a faculdade e conseguir um trabalho. Mas ele não escolhe, ele quer, o desejo dele é ter um trabalho. Ele tem desejo sim de conseguir um emprego mesmo porque ele pensa que aqui em (nome da cidade) é muito difícil [...] (Denis).

Apenas quando perguntado novamente sobre o cargo que queira trabalhar, o aluno indica uma estratégia de carreira baseada nas barreiras de comunicação. Preferindo áreas que exijam menos interação contínua, visando reduzir a dependência de um intérprete, ou seja, a escolha de seu cargo se dá em função da sua deficiência, no qual ele busca aumentar a sua autonomia no ambiente laboral:

## Estudantes com deficiência no Ensino Superior Tecnológico: experiências acadêmicas e perspectivas sobre o mercado de trabalho

Ele acredita que, ele por ser surdo, ele acha que se fosse um emprego que desse a oportunidade de ele mexer com programa de computação, tecnologia ele acredita que ele conseguiria mais fácil, porque não precisaria de ter o intérprete junto com ele o tempo inteiro, né? (Denis).

Três dos entrevistados indicaram ter consciência sobre as possíveis barreiras, dificuldades e falta de preparo existentes no mercado de trabalho. Reconhecendo que em alguns casos o preconceito com a pessoa com deficiência dificulta até o acesso a boas oportunidades de trabalho:

É:::, eu sei que no mercado de trabalho ainda tem muito preconceito por causa da deficiência e é muito mais difícil querer ou não quando você é deficiente, é encontra vagas ou pelo menos algumas vagas melhores, mas eu acho que com a minha, minha formação e um pouco de experiência, eu consigo atingir, consigo ir longe (Matis).

[...] é uma cidade pequena que oferta empregos sim. Porém, quando é se deparam com o caso de um surdo, um cadeirante ou um cego, já tem o impedimento. É, ele sabe que nas empresas é muito difícil, quase não tem inclusão nem acessibilidade (Denis).

Então essa parte de acessibilidade, eu acho que eu vou encontrar muitos desafios né, porque não são todas as empresas aqui em (nome da cidade) que tem essa acessibilidade. Então acaba dificultando um pouco. Mas eu espero que a empresa tenha a parte da inclusão também, né? Porque não são todas as empresas que pensam na inclusão (Taís).

### 4.5 Experiência prática (Estágio ou Emprego)

Ao serem perguntados sobre terem passado por alguma experiência prática, emprego ou estágios anteriores, os participantes relataram diferentes tipos de vivências, como, por exemplo a experiência de estágio de Taís foi marcada por uma dificuldade inicial de falta de remuneração, apontado como um diferencial negativo em relação aos demais colegas de sala, apesar da questão da remuneração o seu estágio é mencionado como uma experiência de grande valor, o qual contribuiu diretamente para sua formação profissional:

[...] quando eu fui fazer estágio eu não consegui um estágio remunerado igual do pessoal da minha sala. Estágio que eu fazia não era remunerado. [...] no começo, para mim foi um pouco difícil, porque não era remunerado, né? Porém, eu aprendi muitas coisas no meu estágio. Então eu mexia com rede social, com a parte de marketing digital. Então eu aprendi a editar vídeo, coisa que às vezes eu não tinha muito costume de aprender a editar um vídeo. Então isso eu aprendi bastante a editar foto para produtos (Taís).

Atuando de maneira autônoma e sem vínculos institucionais, Luiz desenvolveu sua trajetória profissional na área de *marketing* e edição de vídeos, assim como transformou seu interesse pessoal e suas experiências em um projeto de inclusão, realizando palestras fundamentadas em seu TCC:

É de maneira autônoma, né? Mas eu atuo por conta própria. Com o meu canal pessoal, mas é formalmente no mercado de trabalho, ainda não. [...] eu já cheguei a prestar serviço particular com a edição de vídeo, então pretendia ir para essa área também e de repente, né? Continuar na minha área autônoma, tanto com o meu canal e também agora dando início aí palestras de conscientização, eu acho que tudo segue para o mesmo objetivo em comum que eu tenho que essa parte de inclusão (Luiz).

A experiência anterior de trabalho de Denis foi breve e negativa, durante a qual ele se deparou com algumas das barreiras existentes no mercado de trabalho. A falta de acessibilidade e suporte resultou em um sentimento de isolamento e desvalorização, reforçando sua percepção sobre a importância da inclusão no ambiente corporativo:

Ele ainda não conseguiu estágio nenhum. (+) Ele terminou o ensino médio e ele conseguiu um emprego na X (nome de uma empresa da cidade), mas foi um período bem curto lá, porque não tinha acessibilidade, não tinha inclusão. Ele ficou somente 4 meses, porque ele percebia que ninguém ajudava ele. E ele se sentia muito mandado no sentido assim, não sabe? Tem que fazer (Denis).

Diferente dos demais estudantes, Matias não havia passado por nenhuma experiência de trabalho ou estágio até o momento da entrevista.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS/CONCLUSÃO**

As informações extraídas das entrevistas permitiram delinear as vivências dos discentes com deficiência no ensino superior. As informações apontam que: 1) a escolha do curso pautou-se em interesses pessoais, sem a influência determinante da deficiência; 2) não houve registros de grandes barreiras no ingresso à graduação; 3) as relações sociais com colegas e docentes foram elogiadas, caracterizando-se pela ausência de discriminação; 4) as metodologias de ensino receberam avaliações positivas, com destaque para a didática e a paciência dos docentes; 5) apenas um participante demandou de dispositivos de tecnologia assistiva para acompanhar as aulas; 6) os participantes, em sua totalidade, contaram com algum tipo de recurso humano para o auxílio de seus percursos e atividades acadêmicas; 7) embora o suporte do recurso humano exista, a sua obtenção não é imediata, por envolver um processo burocrático; 8) o curso e as experiências vivenciadas neste percurso tiveram um importante papel na orientação de suas carreiras; 9) apenas um participante teve o direcionamento do seu cargo vinculado/baseado na sua deficiência; 10) a maioria dos estudantes tem a percepção/compreensão das possíveis dificuldades e barreiras existentes no ambiente laboral.

Por meio desta pesquisa foi possível ter uma visão do contexto educacional de uma instituição de ensino superior tecnológico, de um município do interior paulista, a partir da ótica de quatro estudantes. Constatou-se que o ingresso na graduação atuou como um diferencial significativo em suas vidas, atrelado a sentimentos de realização pessoal, ademais, evidencia-se que o suporte oferecido pela instituição e por sua equipe foi determinante para consolidar a sensação de pertencimento e garantir um ambiente inclusivo, como também que, suas vivências e conhecimentos adquiridos durante essa fase foram fatores importantes na orientação de sua escolha vocacional. Dessa forma, a presente pesquisa nos permite compreender algumas lacunas que ainda precisam ser superadas para assegurar a acessibilidade plena e a inclusão educacional, bem como, também evidencia alguns avanços significativos e direitos fundamentais que já foram consolidados para esse público. Do mesmo modo que nos revela alguns aspectos das expectativas dos estudantes em relação ao mercado de trabalho.

Considerando que esta pesquisa reflete o contexto específico de uma instituição de ensino superior do interior paulista, torna-se relevante expandir a investigação para outras localidades, pois estudos futuros em diferentes regiões geográficas permitirão traçar um cenário mais abrangente e diversificado sobre a experiência acadêmica desses estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, A. P. R.; SILVA, N. R. O que as pessoas com deficiência intelectual pensam sobre a sua participação no trabalho a partir de dois estudos de casos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.26, n.1, p. 109-124, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/3wvr9xTqDzRQmbBxKjfkQpg/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. spe., p. 115-125, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/5rh8ZTtr6HgX4ZfLdkgRPhb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2025.
- ANTUNES K.C.V.; AMORIM C.C. Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.15, n.2, p. 1465-1481, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/343369509\\_Os\\_desafios\\_da\\_docencia\\_no\\_ensino\\_superior\\_frente\\_a\\_inclusao\\_de\\_pessoas\\_com\\_deficiencia\\_nas\\_universidades](https://www.researchgate.net/publication/343369509_Os_desafios_da_docencia_no_ensino_superior_frente_a_inclusao_de_pessoas_com_deficiencia_nas_universidades). Acesso em: 11 mar. 2025.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENEVIDES, G. M. M. de C.; ALENCAR, M. de L. **Panorama da evolução dos vínculos formais de trabalho das pessoas com deficiência no período de 2007 a 2020**. Campinas: UNICAMP; 2020. Disponível em: <https://pesquisa.ie.unicamp.br/wp-content/uploads/sites/62/2020/11/Boletim-001-2020.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2024.
- BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva/Tecnologia da Educação, 2017. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf). Acesso em: 31 jul.2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. **Cursos superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos**. Brasília, Diário Oficial da União: seção 1 E, Brasília, DF, 7 abr. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>. Acesso:
- BRASIL. **Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.
- BRASIL. **Decreto n. 11.781, de 14 de novembro de 2023**. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11781.htm#art3](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11781.htm#art3). Acesso em: 03 mar. 2025.

## **Estudantes com deficiência no Ensino Superior Tecnológico: experiências acadêmicas e perspectivas sobre o mercado de trabalho**

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 04 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 04 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8112cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm). Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 jul. 1991. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8213cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm). Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.992, de 3 de outubro de 2024.** Altera a Lei nº 13.667, de 17 de maio de 2018, para estabelecer medidas que favoreçam a inserção de pessoas com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/Lei/L14992.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/Lei/L14992.htm). Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Relação anual de informações sociais.** 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/estatisticas-trabalho/rais/rais-2022/rais-2022> Acesso em: 11 dez. 2024.

CORRÊA, Priscila Moreira. **Acessibilidade no ensino superior:** instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de curso. 2014. 281 f. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

CRUZ, D.M.C. et al. O trabalho e a tecnologia assistiva na perspectiva de pessoas com deficiência física. **Revista Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo.** São Paulo, v.26, n.3, p 382-389, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/90856/109569>. Acesso em: 13 mar. 2025.

DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Piracicaba, Marília, v.02, n.03, p. 93-100, 1995.

Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65381995000100009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65381995000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 31 mar. 2025.

GONDIM, S. M. G.; Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.7, n.2, p. 299-309, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/qY3vsNBv5N4PWF3LQT3Twsz/?lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2024.

GUIMARÃES M.C.A.; BORGES A. A. P.; VAN PETTEN A. M. V. N. Trajetórias de alunos com deficiência e as políticas de educação inclusiva: da educação básica ao ensino superior. **Revista brasileira de educação especial**, Bauru, v.27, p. 935-952, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/WFpCcPQN95YxfqRjPW49sVz/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2024.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior**: estudo de caso da USFCAR. 2011. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2886?show=full>. Acesso em: 22 set. 2023.

GUERREIRO, E. M. B. R.; ALMEIDA, M. A.; SILVA FILHO, J. H. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v.19, n. 1, p. 31-60, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/4YPTWZmQVM7MMwPM8BnfGdr/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

GUERREIRO E. M. B. R. et al. Acessibilidade urbana como fator de inclusão para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. **Póesis Pedagógica**, Catalão, v.12, n.1, p. 110-126, 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Elaine-Guerreiro/publication/273718302\\_ACESSIBILIDADE\\_URBANA\\_COMO\\_FATOR\\_DE\\_INCLUSAO\\_PARA\\_ALUNOS\\_COM\\_DEFICIENCIA\\_OU\\_MOBILIDADE\\_REDUZIDA/link/s/55ddbf3408ae79830bb57642/ACCESSIBILIDADE-URBANA-COMO-FATOR-DE-INCLUSAO-PARA-ALUNOS-COM-DEFICIENCIA-OU-MOBILIDADE-REDUZIDA.pdf?\\_sg%5B0%5D=started\\_experiment\\_milestone&origin=journalDetail&\\_rtd=e30%3D](https://www.researchgate.net/profile/Elaine-Guerreiro/publication/273718302_ACESSIBILIDADE_URBANA_COMO_FATOR_DE_INCLUSAO_PARA_ALUNOS_COM_DEFICIENCIA_OU_MOBILIDADE_REDUZIDA/link/s/55ddbf3408ae79830bb57642/ACCESSIBILIDADE-URBANA-COMO-FATOR-DE-INCLUSAO-PARA-ALUNOS-COM-DEFICIENCIA-OU-MOBILIDADE-REDUZIDA.pdf?_sg%5B0%5D=started_experiment_milestone&origin=journalDetail&_rtd=e30%3D). Acesso em: 12 dez. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2022**: Resumo técnico do censo da educação superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

INEP. Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2023**: Resumo técnico do censo da educação superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024.

LÍBIO, Samuel Duarte. **Satisfação dos alunos com deficiência em relação à acessibilidade**: estudo de caso no Campus da FEAAC. 2022. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Econômicas) – Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/72689>. Acesso em: 12 nov. 2023.

LORENZO, S.M.; SILVA, N.R. Dificuldades para contratação de pessoas com deficiência nas empresas. **Revista Laborativa**, Assis, v. 9, n. 1, p. 46-69, 2020. Disponível em: <https://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa/article/view/3185>. Acesso em: 12 dez. 2024.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE: M.C.; ALMEIDA, M.A.; OMOTE, S. (org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. P. 11-25. Disponível em: [pdf-manzini-2003-elaboracao-roteiro-entrevista-semiestruturada.pdf](#). Acesso em: 02 abr. 2025.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2., A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini\\_2004\\_entrevista\\_semi-estruturada.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf). Acesso em: 20 jan. 2025.

MANZINI, E. J. **Análise de entrevista**. Marília: Abpee, 2020.

MANZINI, E. J.; LUPETINA, R.. Um estudo sobre a elaboração de roteiros para entrevista semiestruturada. **Revista Cocar**, Belém, v.21, n.39, p.1-19, 2024.

RODRIGUES, A. F.; CAVALCANTI, A.; ALVES, A. L. O direito de ir e vir: a acessibilidade do transporte público. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 23, n. 4, p. 775-780, 2015. Disponível em: <https://cadernosdeto.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/1477>. Acesso em:

SAHÃO, F. T.; KIENEN, N. Adaptação e saúde mental do estudante universitário: revisão sistemática de literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 25, p. e224238, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/tdnsrZFwKyb53nvNZG79p9n/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA,1997. 176 p.

SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira. **Inclusão e educação tecnológica em foco**: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista - UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2886?show=full>. Acesso em: 22 set. 2023.

SHIMITE, A. S. O.; SILVA, N. R. Deficiência e ensino superior tecnológico: um estudo de percepções. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 2, p. 268-293, 2021. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12238>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SHIMITE, A. S. O.; SILVA, N. R.. Inclusão de alunos com deficiência visual em curso superior de tecnologia: dificuldades frente à formação de professores. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LINGUAGENS EDUCATIVAS - SILE, 6.,2018, Bauru. **Diálogos sobre o cotidiano escolar: teoria e prática na perspectiva da BNCC [...]**. Bauru: Universidade do Sagrado Coração (UNISAGRADO), 2018. p. 250-260.

SHIMONO, Sumiko Oki. **Educação e trabalho**: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência. 2008. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2008. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062008-162039/>. Acesso em: 22 set. 2023.

SILVA, H. M. et al. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Revisão de literatura. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 10, n. 2, p. 332-342, 2012.

SOARES, Isabela Cristina Zocca. **Trajetória de vida de pessoas com deficiência e sua inclusão no mundo do trabalho**: da escolarização até o contexto laboral. 2024. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba, Sorocaba, 2024. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/0502f593-3aa7-49c6-906a-ce3e36ac8fe6/content>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SOBRAL, M. D. C.; FERREIRA, V. R. A tecnologia assistiva como um meio de inclusão digna da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. **Conjecturas**, Bogotá, v. 22, n. 15, p. 1273-1297, 2022. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/365493761\\_A\\_tecnologia\\_assistiva\\_como\\_um\\_meio\\_de\\_inclusao\\_digna\\_da\\_pessoa\\_com\\_deficiencia\\_no\\_mercado\\_de\\_trabalho](https://www.researchgate.net/publication/365493761_A_tecnologia_assistiva_como_um_meio_de_inclusao_digna_da_pessoa_com_deficiencia_no_mercado_de_trabalho). Acesso em: 12 dez. 2024.

TANAKA, E. D. O.; MANZINI, E. J.. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n.2, p. 273-294, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/bMvGzshsPbhKky4nFksmKmR/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2024.

THOMASI, Karine et al. Empregabilidade das pessoas com deficiência: uma análise para o mercado de trabalho brasileiro a partir dos Censos 2000 e 2010. **Ensaios FEE**, Porto Alegre, v.38, n.4, p. 823-852, 2018. Disponível em: <https://www.zbw.eu/econis-archiv/bitstream/11159/4301/1/1693130823.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. de L. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, p. e49377, 2025. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/49377>. Acesso em: 3 set. 2025.

WELLICHAN, D. S. P.; SOUZA, C. S. A inclusão na prática: alunos com deficiência no Ensino Superior. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 146–166, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9786>. Acesso em: 12 dez. 2024.

ZAMPAR, Josilene Aparecida Sartori. **Integração à universidade na percepção de estudantes com deficiência**. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, São Carlos, 2015. Disponível em:

[https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2281892](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2281892). Acesso em: 22 set. 2023.